

Sylvia Rapacka-Wojtala

## **Metody aktywizujące w nauczaniu dorosłych czyli jak sprawić, aby studentom chciało się chcieć**

Istotne dla wspólnego dobra jest wspieranie jednostek:  
ponieważ tylko jednostka może wytworzyć nowe idee,  
które niezbędne są społeczeństwu dla jego ciągłego  
rozwoju.

Albert Einstein<sup>1</sup>

Rozwój cywilizacji i wynikające z niego przemiany gospodarcze, społeczne i kulturowe są przyczyną zmian zachodzących w ludziach, w ich potrzebach i możliwościach. Zmiany te są skutkiem dążenia ludzi do przystosowania się do nowej sytuacji poprzez nabywanie wiedzy, doświadczenia i kompetencji pomocnych w odnalezieniu się w otaczającej ich rzeczywistości. Potrzeba zdobywania wiedzy oraz umiejętności wykorzystywania jej w życiu, prowadząca w efekcie do zmian zachodzących w całej osobowości, jest jedną z elementarnych potrzeb człowieka opisywanych przez psychologów, a także celem procesu kształcenia, który towarzyszy człowiekowi przez większą część jego życia. Potrzeba ta, określana w literaturze fachowej jako potrzeba samorealizacji lub wiedzy i estetyki, rozumiana jest jako stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku, czemu towarzyszy zwykle wewnętrzna siła, instynkt, motywacja pchająca ją do wszelkich działań w celu zaspokojenia tego braku [Okoń 2004: 321; Siuta 2009: 193]. Według teorii hierarchii potrzeb ludzkich Masłowa, jednego z twórców psychologii humanistycznej, potrzeba wiedzy i estetyki należy do tzw. metapotrzeb lub potrzeb wyższego rzędu i wynika z dążenia jednostki do zajmowania się tym, do czego czuje wewnętrzne powołanie – do zaspokajania własnych ambicji poprzez nabywanie wiedzy, zrozumienie świata, poszukiwanie doznań estetycznych. Potrzeba samorealizacji zwi-

---

<sup>1</sup> <https://cytaty.eu/cytat/istotne.html> [dostęp: 23.09.2014].

zana jest z pełnym wykorzystaniem własnego potencjału i osiąganiem celów, które przynoszą satysfakcję i dają możliwość ciągłego doskonalenia. Podobnie jednak jak inne potrzeby, także i ona nie będzie nigdy stuprocentowo zaspokojona, gdyż ambicje ludzkie nie mają granic, a po zaspokojeniu jednej, pojawiają się kolejne, co zresztą stanowi o rozwoju jednostki.

Potrzeba samorealizacji (zaspokajania ambicji) znajduje się w teorii potrzeb opracowanej przez Maslowa na samym szczycie hierarchicznego układu potrzeb człowieka, zobrazowanego w postaci piramidy. U podstawy tej piramidy znajdują się potrzeby niższego rzędu, do których zaliczają się potrzeby podstawowe, czyli fizjologiczne oraz potrzeby stabilizacji (bezpieczeństwa). Nad nimi, zdaniem Maslowa, znajdują się potrzeby wyższego rzędu: społeczne (afiliacji), potrzeby odbioru społecznego (szacunku i uznania), a na samym szczycie – potrzeba wiedzy i estetyki (samorealizacji, zaspokajania ambicji). O zachowaniu człowieka w głównej mierze decydują potrzeby niższego rzędu. Jeżeli one nie są zaspokojone, dominują nad pozostałymi potrzebami, spychając je na dalszy plan [Maslow 2013: 62–84]. Tę zależność opisuje szczegółowo prawo homeostazy [Siuta 2009: 104], na którym Maslow opiera swoją teorię. Prawo to mówi o dążeniu człowieka do równowagi potrzeb niższego rzędu, stanowiących źródło motywacji. Jeżeli potrzeby te nie zostaną zaspokojone, człowiek traci równowagę organizmu, którą przywraca dopiero ich zaspokojenie. Jeżeli potrzeba niższego rzędu zostanie zaspokojona, to przestaje ona być motywatorem, a człowiek skupia się na potrzebach wyższego rzędu, których zaspokojenie reguluje prawo wzmocnienia [Maslow 2013: 52]. Mówi ono o pojawieniu się pozytywnego czynnika wzmacniającego [Siuta 2009: 316] – poczucia przyjemności, które staje się motywatorem do jeszcze lepszego ich zaspokojenia [Maslow 2013: 84–88].

Teoria hierarchii potrzeb ludzkich Maslowa stała się podstawą jednego z najważniejszych kierunków psychologii, tj. psychologii humanistycznej, która zakłada, że naturalną potrzebą człowieka jest stawanie się lepszym i takim też czynienie świata wokół siebie przez realizację indywidualnego potencjału. Kierunek ten podkreśla indywidualną i niepowtarzalną wartość jednostki oraz jej zdolność do bycia kreatywną, aktywną częścią środowiska, w którym żyje, a także tego, że wartość subiektywnej percepcji i rozumienia świata przez poszczególnego człowieka ma większą wartość niż obiektywna rzeczywistość. Psychologia humanistyczna interpretuje człowieka jako podmiot autonomiczny, który przyjmuje postawę badawczą wobec rzeczywistości, obserwuje, przewiduje, planuje, wnioskuje i który, zgodnie z posiadaną wiedzą, przystosowuje się do świata i kształtuje go, podstawą zaś filozoficzną czyni egzystencjalizm, personalizm i fenomenologię [Maslow, Sutich 1961].

„Psychologia humanistyczna jest rewolucyjna pod tym względem, że prezentuje pozytywny model ludzkiego doświadczenia” [Maslow 2013: 355] i oznacza

wiele rzeczy: ruch kulturowy, sieć społeczną, szereg ludzkich doświadczeń, zbiór technik, system wartości, organizację i teorię. Najlepiej, kiedy wszystkie współdziałają ze sobą i wzajemnie się wzbogacają [Maslow, w: Greening 1984: 3].

Najbardziej oczywistą dziedziną, w której teoria potrzeb Maslowa mogła znaleźć praktyczne zastosowanie jest edukacja. Wyrosła na jej podstawie psychologia humanistyczna przyczyniła się w efekcie do powstania kolejnego nurtu pedagogiki humanistycznej [Kwieciński, Śliwerski 2003], której podstawę stanowi pojęcie człowieka w powiązaniu z kulturą danej epoki oraz wychowanie, którego celem jest „ideał ucłowieczenia jednostki ludzkiej przez zaszczepienie jej cech i właściwości najbardziej odpowiadających pojęciu człowieka” [Okoń 2004: 300]. Nurt ten, wywodzący się z przebudowy podstaw nauk humanistycznych na przełomie XIX i XX w., dokonujący się głównie w Niemczech [Kupisiewicz 2010: 127–151], określane jako pedagogika reformy, progresywizm, nowe wychowanie, nowa szkoła lub aktywna szkoła, podjął liczne próby reformowania edukacji. Jego przedstawiciele zmierzali do przebudowy herbartowskiej starej szkoły poprzez odnowę treści i metod kształcenia, zaniechanie jej rygoryzmu i przesadnego intelektualizmu oraz dydaktycznego formalizmu, a także postulowali usytuowanie dziecka w centrum procesu kształcenia i wychowania. Wśród reprezentantów nurtu odnowy znaleźli się m.in. Dewey, Cousinet, Decroly, Freinet, Montessori, Petersen czy Kerschensteiner pragnący „upodmiotowienia uczniów” [Kupisiewicz 2010: 127; 2006: 33], „zmiany statusu ucznia, który powinien znaleźć się w centrum działania pedagogicznego” [Dewey 1967: 95], „uczenia się we współpracy” [Arends 1994: 325], „aktywizowania uczących się” [Kupisiewicz 2010: 131], „przygotowania ich do życia poprzez obserwację i kojarzenie nowych wiadomości z wiedzą już posiadaną” [Kupisiewicz 2010: 132], wykształcenia u uczących się „sztuki samodzielnego, krytycznego myślenia” [Kupisiewicz 2010: 135] oraz „uczenia się w grupie” [Kupisiewicz 2010: 144, 147]. Przedstawiciele nowego wychowania czerpali z ideałów epoki oświecenia, z teorii takich myślicieli, jak J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi czy Montaigne [Jastrzębska 2011: 13], którzy już wówczas w swych pismach postulowali swobodę wyboru celów i dróg życiowych, a w dydaktyce – stosowania zasady pogładowości i doświadczania rzeczy użytecznych w życiu [Rousseau w *Emil, czyli o wychowaniu* 1762; Kupisiewicz 2010: 79], nawoływali do nauczania łączącego teorię z praktyczną działalnością [Pestalozzi w *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* 1955; Kupisiewicz

2010: 92] czy też nakłaniali do eksperymentowania i rozwijania umiejętności rozumowania. W założeniach nowego wychowania znalazły się również niektóre tezy filozofii Jeana Piageta, który w swoich pracach na temat edukacji wskazywał na konieczność reformy edukacji, aby ta wspomagała wszechstronny rozwój osobowości oraz umożliwiała uczenie się przez działanie i odkrywanie [Jastrzębska 2011: 14]. W Polsce nurt humanistyczny uwidocznił się w okresie oświecenia w działalności Komisji Edukacji Narodowej, która nakazywała, aby tak wychowywać dzieci i młodzież, aby „im było dobrze i z nimi było dobrze” [Kupisiewicz 2010: 90], jak też zalecała rozwijanie u uczniów samodzielności w rozwiązywaniu problemów teoretycznych i praktycznych, budzenie u nich zainteresowania nauką i uczeniem pogładowym, aby przygotowywać obywateli zdolnych do przeprowadzenia w kraju reform [Wołoszyn 2003: 127–130]. Jednym zaś z najwybitniejszych przedstawicieli nowego wychowania w kraju był Bogdan Suchodolski, którego centralnym problemem filozoficznym i pedagogicznym był człowiek w nowych warunkach życia społecznego i cywilizacji. W swych pismach postulował, aby wychowanie uczyło sterowania własnym życiem w szybko zmieniającym się świecie [Okoń 2004: 390]. Wśród najważniejszych głoszonych przez przedstawicieli „nowego wychowania” postulatów, które obowiązują do dnia dzisiejszego, są następujące założenia dydaktyczne:

- uczeń w centrum dydaktycznych i wychowawczych poczynań szkoły;
- aktywność oraz samodzielność myślenia i działania dzieci i młodzieży jako dyrektywy naczelné pracy nauczyciela;
- plany i programy nauczania budowane przy udziale uczniów – w sensie nawiązywania do ich zainteresowań oraz potrzeb poznawczych, a nienarzucając im z zewnątrz w gotowej i niepodlegającej aktualizacji postaci [Kupisiewicz 2006: 34–35].

Powstała, wskutek działalności ruchu nowego wychowania, humanistyczna koncepcja dydaktyczna, propaguje zatem podmiotowe podejście zarówno do ucznia, jak i do nauczyciela.

Humanistyczny nurt pedagogiki XX wieku [...] wywiera wpływ na dydaktykę [...], w której pojawiają się takie kluczowe pojęcia, jak skoncentrowanie się na uczniu, rozwój jego autonomii i kreatywności oraz zmiana statusu nauczyciela i modyfikacja relacji pedagogicznej [Jastrzębska 2011: 13].

Humanistyczne założenia widoczne są również w koncepcjach związanych z procesem wychowania – w rozwijaniu przypisywanych człowiekowi niezbywalnych atrybutów: wolności, odpowiedzialności, wyboru i umiejętności przekraczania własnych ograniczeń. Posiadanie tych atry-

butów sprawia, że niemożliwe staje się narzucenie człowiekowi zachowań niezgodnych z jego potrzebami [Wojtyła 1976; Ingarden 1987; Krąpiec 1991]. Stąd wniosek płynący dla organizacji procesu dydaktycznego, że wszelkie oddziaływania dydaktyczne nie mogą przyjąć form przymusu czy też narzuconego obowiązku. Powinny raczej być zachętą do poznawania siebie i wyboru celów odpowiadających wzbudzonym potrzebom. Zachęcano zatem do stworzenia uczącemu się warunków umożliwiających samodzielne zaspokojenie podstawowych potrzeb, a także identyfikację i rozwój potrzeb wyższego rzędu, co stymulować miało rozwój potencjalnych umiejętności.

Celem nauczania w duchu humanizmu nie jest powiększanie wiedzy, ale stwarzanie [...] możliwości wymyślenia i odkrywania. [...] Nauczanie oznacza tworzenie sytuacji, w których można odkryć struktury, nie oznacza ono przekazywania struktur prowadzącego do przyswajania ich jedynie na poziomie werbalnym [Kupisiewicz 2010: 162; Dembo 1997: 315–316]<sup>2</sup>.

Tak zdefiniowany proces kształcenia, w którym uczestniczymy przez większą część naszego życia, oznacza zatem wszelkie działania zmierzające do stworzenia uczącemu się możliwości poznawania świata, przygotowanie do jego zmieniania poprzez rozwinięcie u uczącego się kwalifikacji fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań, zamiłowań i potrzeb oraz umiejętności uczenia się, a także kształtowania indywidualnej osobowości [Okoń 2004: 200]. Z perspektywy dydaktycznej oznacza natomiast świadomie, planowo i systematycznie organizowane oraz realizowane czynności (nauczyciela) umożliwiające uczniom przyswojenie sobie usystematyzowanych podstaw wiedzy, przygotowujące ich do aktywnego udziału w życiu, przyczyniające się do rozwoju ich zainteresowań, aspiracji poznawczych tudzież potrzeby ustawicznego samokształcenia, jako warunku aktywnej i świadomej egzystencji w świecie przemian, a także ukształtowanie wszechstronnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, wolicjonalnego i psychofizycznego [Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 87–88].

Proces ten może być organizowany przez instytucję, tj., szkoły, wyższe uczelnie, rodzinę, ale może być również podejmowany przez uczących się samorzutnie i wówczas przybiera postać samokształcenia. Niezależnie od tego, na jakim etapie znajduje się jednostka ucząca się i czy jest to proces odbywający się w konkretnej instytucji, czy też jako naturalna potrzeba, to zawsze składają się nań proces nauczania i uczenia się. Ten wzajemnie uzupełniający się proces definiowany jest jako „zbiór po-

<sup>2</sup> Pisał na ten temat także J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja?*, Warszawa 1948.

wiązanych ze sobą czynności uczniów i nauczyciela, warunkujących się wzajemnie i podporządkowanych realizacji wspólnego celu, którym jest wywołanie u uczących się pewnych zamierzonych i względnie trwałych zmian” ([Kupisiewicz 1978: 16]. Za pierwszy z nich – nauczanie, rozumiane jako „organizowanie uczenia i kierowanie uczeniem się” [Kupisiewicz 1978: 21] odpowiedzialny jest nauczyciel ze swoją wiedzą, umiejętnościami, kompetencjami i kwalifikacjami. Drugi – uczenie się, rozumiane jako proces zamierzonego nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego i pośredniego poznawania rzeczywistości [Kupisiewicz 1978: 18], jest wypadkową pracy nauczyciela i realizacji naturalnych potrzeb każdego człowieka. Efektywność obu procesów zależy w dużej mierze od nauczyciela, który dla uczących się „staje się wzorem lub antywzorem postępowania” [Okoń 2004: 266]. Efekt pracy dydaktycznej nauczyciela zależy zatem od tego, czy rozumie on obowiązujące na danym etapie cele wychowania i kształcenia, czy potrafi stosować adekwatne dla danej grupy docelowej metody i strategię pracy oraz środki dydaktyczne, a także czy potrafi zapewnić takie warunki, jakie umożliwiają osiąganie pożądaných zmian w uczących się i wyzwalają w nich aktywność poznawczą, emocjonalną tudzież praktyczną. I w końcu, czy potrafi tak zorganizować proces dydaktyczny, aby – jak mawiał Albert Einstein – polegał on na tym, żeby to, co się ma do zaoferowania uczniom, postrzegali oni jako drogo-cenny dar, a nie jako przykry obowiązek.

Aby tak się stało, nauczyciel musi być odpowiednio przygotowany do odgrywania tej roli, tj. musi być biegły w przedmiocie nauczania oraz troszczyć się o dobro uczących się, poprzez pokazanie im, że włada odpowiednim zasobem wiedzy, repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego, jest zdolny do refleksji i autorefleksji, potrafi rozwiązywać powstałe w procesie dydaktycznym problemy, a także, że ma świadomość ustawicznego kształcenia i podwyższania własnych kompetencji i kwalifikacji [Arends 1994: 36]. Jeśli nauczyciel spełnia te kryteria, można mówić o efektywnym nauczycielu, który potrafi zainteresować i zaktywizować uczących się, aby podjęli współpracę w tworzeniu satysfakcjonującego obie strony procesu dydaktycznego. Wymaga się od niego, niezależnie od szczebla nauczania, przedmiotu i typu szkoły, aby sprawował w procesie dydaktycznym trzy funkcje: kierowniczą, interakcyjną oraz organizacyjną, tj. umiał przewodzić grupie, komunikować się z innymi uczestnikami procesu dydaktycznego i współpracować z nimi na poziomie działań szkoły i środowiska [Arends 1994: 41]. Oprócz nich nauczyciel musi dysponować szeroką wiedzą m.in. na temat celów, metod, zasad, strategii, technik, stylów nauczania i uczenia się, środków

dydaktycznych oraz umiejętnością wykorzystania tej wiedzy. Nauczanie jest bowiem „zespołem czynności nauczyciela kierującego procesem uczenia się uczniów” [Pólturzycki 2014: 183], a „głównym celem nauczania jest uczenie się” [Altet 1997: 5]. Aby osiągnąć założony cel (efekt) procesu kształcenia, tj. zaktywizowanie uczących się i zmotywowanie ich do nauki, nauczyciel musi odpowiednio zaplanować, zorganizować, przeprowadzić, a następnie dokonać ewaluacji własnej działalności w celu poprawy ewentualnie popełnionych błędów i niedociągnięć.

Pierwszym warunkiem potrzebnym do osiągnięcia tego celu jest świadomość grupy docelowej – jej możliwości, umiejętności, potrzeb i oczekiwań. Inaczej bowiem wygląda praca nauczyciela z dziećmi, inaczej z młodzieżą gimnazjalną lub licealną, a jeszcze inaczej z dorosłymi, którzy stanowią specyficzną grupę uczących się z uwagi na swą niejednorodność. Problematyczne jest już samo pojęcie dorosłości: trudno jest wyznaczyć taką chwilę w życiu człowieka, w której można powiedzieć, że stał się dorosłym, a poza tym istnieją przynajmniej cztery znaczenia tego pojęcia [Knowles, Holton, Swanson 2009: 65]. Dorosłość lub dojrzałość oznacza osiągnięcie wieku, w którym człowiek staje się zdolny do rozmnażania (biologiczny aspekt), kiedy prawo zezwala mu głosować i wchodzić w związek małżeński bez zgody rodziców (aspekt prawny), kiedy zaczyna odgrywać określone role społeczne, np. pracownika, małżonka, rodzica, obywatela (aspekt społeczny), w końcu w momencie, kiedy zgodnie z obrazem samego siebie uważa się za odpowiedzialnego i potrafi kierować samym sobą (aspekt psychologiczny) [Knowles, Holton, Swanson 2009: 65; Siuta 2009: 63–64]. Można zatem przyjąć, za Pachocińskim [1998], że dorosłość jest fazą życia, w którą wkracza człowiek po gwałtownych zmianach rozwojowych prowadzących do dojrzałości biologicznej i społecznej, wyrażającej się w zdolności do prokreacji, oraz odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych związanych z zakładaniem własnej rodziny, rodzeniem i wychowywaniem dzieci, podejmowaniem i rozwijaniem aktywności zawodowej, a przede wszystkim, w autonomicznym kierowaniu własnym życiem. Tak rozumiana dorosłość dzieli się według Wiatrowskiego, na cztery fazy, które charakteryzują się określonymi cechami i w których człowiek ma do spełnienia określone zadania. Zakłada się, że dorosłość zaczyna się w 18.–20. roku życia i jest to tzw. wczesna dorosłość, trwająca do około 35. roku życia [według modelu Eriksona 2012], lub od 40. do 45. roku życia [według koncepcji Levinsona 1978, za: Brzezińska 2004]. Pomiędzy 30.–35. rokiem życia [Erikson 2012] lub w wieku 40–45 lat [Levinson *et al.* 1978], człowiek znajduje się w okresie przejścia do średniej dorosłości, która trwa do około 65. roku życia. Lata życia 50–65 [Erikson 2012] lub 60–65 [Levinson *et al.* 1978] stanowią natomiast czas

późnej dorosłości [Harwas-Napierała, Trempała 2014]. Każdy z wymienionych tu okresów niesie w procesie kształcenia inną specyfikę – inne są potrzeby i możliwości uczących się, inna motywacja do ich zaspokojenia i inne oczekiwania. Znajomość tych uwarunkowań jest bardzo potrzebna nauczycielowi w organizacji procesu dydaktycznego, gdyż w dużej mierze jest ona gwarantem jego sukcesu.

Szczególnie ważna jest dla nauczycieli akademickich, organizujących proces dydaktyczny dla studentów będących w specyficznym okresie swego życia – we wczesnej dorosłości, która jest okresem pełnym zawrotań w życiu osobistym i zawodowym, w sferze emocjonalnej, społecznej i poznawczej. Z jednej strony jest okresem pełni sił fizycznych i sprawności intelektualnej, okresem samodzielności życiowej i twórczej ekspansji prowadzącej człowieka do samorealizacji, z drugiej – okresem piętrzenia się wielu zadań i obowiązków, zwykle trudnych do pogodzenia. Stąd okres ten jest najbardziej dramatyczny w życiu – pełen sukcesów, wielkich radości, ale równocześnie stresów i porażek.

Studenci znajdują się w specyficznym wieku rozwojowym, w którym podejmowane zostają różnorodne role – np. czasem jeszcze ucznia [...], studenta [...], małżonka [...], rodzica [...], pracownika [...] [Sajdak 2013: 167].

W tym okresie życia człowiek posługuje się inteligencją skryzalizowaną [Nęcka 2001: 721–760], kształtującą się w wyniku interakcji inteligencji płynnej [Siuta 2009: 112] oraz doświadczenia i przejawiającą się w kompetencjach lub nabytych zdolnościach umysłowych. Do nich należą np. zdolność rozumienia, rozumowania, wnioskowania, myślenia, myślenia abstrakcyjnego, odkrywania relacji i korelatów, rozwiązywania zadań umysłowych i problemów, a także zdolność do kontroli własnych procesów poznawczych, uczenia się, tj. odkrywania strategii poznawczych – uczenia się, zapamiętywania, zrozumienia i metapoznawczych – planowania, monitorowania, regulowania [Siuta 2009: 110–111; Filipiak 2012: 73] oraz zdolność przystosowania się do środowiska. Nauczyciel akademicki musi mieć zatem świadomość złożoności procesu dydaktycznego adresowanego do studentów – procesu łączącego dwie fazy rozwoju człowieka: młodość i wczesną dorosłość oraz dwa modele dydaktyczne: pedagogiczny i andragogiczny.

Model pedagogiczny, do którego przyzwyczajeni są młodzi ludzie rozpoczynający studia, przypisuje nauczycielowi pełną odpowiedzialność za podejmowane działania dydaktyczne: za cele, treści, metody, strategię oraz efekty uczenia się uczniów. Zadaniem samych uczniów jest jedynie uczestniczenie w procesie dydaktycznym poprzez wykonywanie poleceń nauczyciela. Uczniowie muszą tylko wiedzieć, że mają się uczyć



wszystkiego, co zaordynuje im nauczyciel – bez refleksji, „w jaki sposób to, czego się uczą, przekłada się na ich życie” [Knowles, Holton, Swanson 2009: 63]. Stan wiedzy, postawy, zdolność do samokierowania, gotowość do zdobywania wiedzy, organizowanie procesu uczenia się ucznia są następnie oceniane przez nauczyciela. Ta ocena jest dla ucznia jego obrazem samego siebie. Jeśli nauczyciel popełnił błąd w ocenie, prowadzi to często do poczucia niedo- lub przewartościowania [Bruner 1961; Erikson 1959; 2012; Pólturzycki 2014: 300–301]. Pozycja nauczyciela i rola, jaką odgrywa on w procesie dydaktycznym oraz często przyjmowana przez niego funkcja edukatora, powodują, że nauczyciel staje się dla swoich uczniów źródłem wiedzy i doświadczenia. Dzieje się tak, gdyż doświadczenie samych uczniów ma „niewielką wartość jako zasób pomocny w uczeniu się” [Knowles, Holton, Swanson 2009: 64]. Uczniowie uczą się więc wszystkiego, co nauczyciel zada jako konieczne do zaliczenia testu lub egzaminu. Są zorientowani na przedmiot uczenia się – na nauczenie się określonej partii materiału, aby zdobyć pozytywną ocenę z przedmiotu.

Inaczej wygląda sytuacja w modelu andragogicznym. Dorośli uczą się, kiedy wiedzą, dlaczego mają się czegoś uczyć, dlatego zadaniem nauczyciela organizującego proces dydaktyczny dla dorosłych jest „pomoc uczniom w uświadomieniu sobie potrzeby wiedzy” [Knowles, Holton, Swanson 2009: 66]. Nauczyciel pracujący z dorosłymi musi mieć świadomość, że ci rozpoczynają działania edukacyjne dopiero wówczas, kiedy są postrzegani przez nauczyciela jako osoby odpowiedzialne za swoje decyzje i za proces uczenia się. Nauczyciel musi zatem zmienić własne nastawienie i z edukatora stać się ich moderatorem lub facylitatorem. W organizacji procesu dydaktycznego dla dorosłych musi również pamiętać o ich doświadczeniach życiowych i edukacyjnych, gdyż będą one miały z pewnością wpływ na stosunek do uczenia się. Jeśli nauczyciel będzie je ignorował bądź pomniejszał, będzie to postrzegane jako odrzucenie ich jako osób, co skutkować może zniechęceniem się do nauki. Pamiętać także należy, że zasób zdobytych doświadczeń niesie ze sobą pozytywne, ale również negatywne skutki – dorośli uczący się mają już swoje przyzwyczajenia i nie będą chętni do ich zmiany. Dlatego nauczyciel powinien stworzyć takie warunki nauczania, aby uczący się mogli przyjrzeć się swoim nawykom i przyzwyczajeniom, obiektywnie je ocenić i otworzyć się na nowe podejście i metody nauczania – uczenia się.

Większe doświadczenie niesie [...] ze sobą potencjalne negatywne skutki. Podczas gromadzenia doświadczeń mamy skłonność do wykorzystywania nawyków umysłowych, uprzedzeń i założeń, które mogą zamykać nasze umysły na nowe idee, świeże doznania i alternatywne sposoby myślenia [Knowles, Holton, Swanson 2009: 67].

Wielu nauczycieli akademickich sądzi, że nauczany przez nich przedmiot jest atrakcyjny dla studentów, gdyż sami są zafascynowani daną dziedziną wiedzy. Nic bardziej mylnego. Dorosły uczący się będzie uczył się tylko tych przedmiotów lub tych zagadnień z danego obszaru wiedzy, które uzna za konieczne w kontekście radzenia sobie w danej sytuacji życiowej. „Dorośli stają się gotowi do uczenia się tych rzeczy, które potrzebują wiedzieć i które muszą umieć robić, aby skutecznie radzić sobie z sytuacjami życiowymi” [Knowles, Holton, Swanson 2009: 67]. Stąd też ich orientacja w uczeniu się będzie skoncentrowana na konkretnych problemach (zagadnieniach) z danego obszaru wiedzy, nie zaś na samym przedmiocie. Takie podejście do uczenia się związane jest z typem motywacji, która pobudza aktywność poznawczą dorosłych, tj. z motywacją wewnętrzną – pragnieniem, potrzebą zdobycia wiedzy, kwalifikacji, podwyższenia własnej wartości i jakości życia. Organizacja procesu dydaktycznego na poziomie szkoły wyższej jest zatem wyzwaniem dla nauczyciela akademickiego, który powinien łączyć w swych działaniach dydaktycznych wiedzę z zakresu pedagogiki i andragogiki w celu stworzenia efektywnego procesu nauczania i uczenia się. Podobnie jak nauczyciel szkolny, musi dysponować wiedzą ogólną: deklaratywną i proceduralną [Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 190; Siuta 2009: 307], teoretyczną i praktyczną [Okoń 2004: 450], bierną i czynną [Tomaszewski 1963; 1968] oraz kompetencjami niezbędnymi do wykonywania zawodu nauczyciela. Kompetencje te rozumiane są w psychologii jako „umiejętność” [Siuta 2009: 123–125] bądź „zdolność lub zdatność do czegoś, umiejętność, pojętność, sprawność, biegłość, wprawę, skuteczność lub zręczność” [Bruner 1978], a w pedagogice jako „zdolność do samorealizacji będąca głównie rezultatem efektywnego uczenia się” [Kupisiewicz, Kupisiewicz: 2009: 82; Okoń 2004: 185]. Kompetencje w rozumieniu pedagogicznym to również: zakres uprawnień do podejmowania konkretnych działań [Strykowski 2004], gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie [Jenkins 1991], wyuczona umiejętność robienia rzeczy dobrze i sprawność niezbędna do radzenia sobie z problemami [Fontana 1992], „umiejętność i wiedza, jaką powinni posiadać (nauczyciele), aby skutecznie wypełniać mogli swe funkcje” [Arends 1994: 40–47] i „związane z nimi różnorodne zadania” [Pfeiffer 2001: 194] czy zasób wiedzy, repertuar sposobów postępowania pedagogicznego i umiejętność refleksji [Arends 1994]. Z definicji tych wysnuć można wniosek, że kompetencje są kwalifikacjami niezbędnymi do efektywnego wykonywania zawodu nauczyciela, takimi jak przekazywanie wiedzy, uczenie sposobów skutecznego uczenia się oraz wychowywanie. Wszystkie one pomagają kreować obraz współczesnej edukacji, w której najważniejsze jest „już nie tylko rozwijanie umiejętności, ale kształtowa-

nie postaw, z których najważniejsze to: umieć przystosowywać się, zmieniać świat i zmieniać siebie, a także tworzyć nowe rzeczy” [Bacus, Romain 1992: 20]. Pedagodzy i dydaktycy przyjmują różne stratyfikacje kompetencji potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela, np. kompetencje językowe, komunikacyjne, socjolingwistyczne, wychowawcze [Siuta 2009: 123–125], metodyczne, krajo- i kulturoznawcze, pedagogiczne i medialne [Pfeiffer 2001], Strykowski zaś wyróżnia kompetencje merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, planistyczne i projektowe komunikacyjne, medialne, kontrolne i ewaluacyjne, oceniania programów oraz podręczników szkolnych, a także kompetencje autoedukacyjne [Strykowski 2004]. Oprócz nich każdy nauczyciel powinien posiadać jeszcze jedną kompetencję – zdolność do komunikacji interpersonalnej. Ta zaś oznacza, według Romana Jacobsona, wymianę informacji, tj. werbalny, wokalny lub niewerbalny komunikat pomiędzy nadawcą a odbiorcą za pośrednictwem kanału wzrokowego, akustycznego albo wizualnego [Kuziak 2008: 25]. Konkludując powyższe wywody należy stwierdzić, że nauczyciel akademicki, podobnie jak nauczyciel pracujący na I, II, III czy IV etapie edukacyjnym, powinien władać kompetencjami pedagogicznymi, dydaktycznymi, metodycznymi, komunikacyjnymi i interakcyjnymi oraz umieć je dostosować do grupy studentów. Aby proces ten przebiegał bez większych oporów ze strony uczących się, należy spełnić jeszcze jeden warunek – stworzyć atmosferę przyjazną nauce i rozwojowi uczącego się, która powinna być autentyczna, pełna akceptacji dla rozmówcy oraz empatycznego zrozumienia [Kuziak 2008: 47–68]. Takie podejście nauczyciela (również akademickiego) do organizacji procesu kształcenia, spowoduje otwarcie się uczących i rozbudzenie w nich wewnętrznej motywacji poznawczej, czyli zamiaru uczenia się koniecznego w odniesieniu do sukcesu dydaktycznego. „W procesie nauczania – uczenia się [...] ważne stają się motywacje uczenia się i sam problem zainteresowania uczącego się nauką” [Filipiak 2012: 92]. Motorem zaś wszelkiej działalności poznawczej jest zainteresowanie wywołane przez jakąś potrzebę, co w kontekście nauczania i uczenia się oznaczać może wywołanie woli uczenia się [Bruner 1974]. Głównym celem każdego nauczyciela powinno być więc rozwijanie u uczących się motywacji poznawczej, gdyż, jak twierdzi Filipiak, najlepszym sposobem, aby wytworzyć zainteresowanie jakimś przedmiotem, jest uczynić go godnym poznania [Filipiak 2012: 92–105]. Osiągnąć to można poprzez zaangażowanie uczących się w proces dydaktyczny, poprzez stworzenie sytuacji edukacyjnej odpowiadającej na zainteresowania uczących się. W przypadku osób dorosłych jest to np. „możliwość rozwiązania w ten sposób problemów życiowych lub dostrzeżenia (innych) korzyści płynących z uczenia się” [Knowles, Holton, Swanson 2009: 182].

Według teorii Włodowskiego, motywacja dorosłych do uczenia się jest sumą czterech czynników: sukcesu odnoszonego w procesie uczenia się, woli wywołanej poczuciem wpływu na uczenie się, wartości przyswajanych treści oraz przyjemności płynącej z procesu uczenia się [Włodowski 1985].

Uczący się dorośli będą najbardziej zmotywowani, jeśli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści (oczekiwanie) oraz że uczenie pomoże im w rozwiązaniu ich problemów (pomoc), które są dla nich znaczące (wartość) [Knowles, Holton, Swanson 2009: 183].

Edukacyjną implikacją uznania ważności zainteresowania jest stosowanie metod zorientowanych na uczenie się, określanych jako aktywizujące metody nauczania. Wychodząc od definicji metody i aktywizacji, pod pojęciem aktywizujących metod nauczania rozumieć można

zespół zaplanowanych, systematycznie stosowanych sposobów postępowania nauczyciela polegający na odpowiednim doborze działań dydaktycznych, składających się z odpowiednio dobranych procesów myślowych i czynności praktycznych wykonywanych w odpowiedniej kolejności, prowadzących do określonego celu – do wywołania zainteresowania, samodzielności i aktywności poznawczej, wytwórczej, społecznej i kulturalnej [Kupisiewicz 1978: 154; por. także Szulc 1997: 130; Okoń 2004: 242; Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 9].

Obecnie w dydaktyce ogólnej wyróżnić można wiele różnych klasyfikacji metod nauczania, które ukazują różne sposoby definiowania samego pojęcia „metoda”. Metoda może być rozumiana na trzech płaszczyznach [Stern 1983], jako *approach*, tj. ‘podejście do nauczania’ określające całokształt, koncepcję nauczania [Pfeiffer 2001: 52], *method* – ‘metoda’ rozumiana jako sposób nauczania [Okoń 2004: 243], *technique* – ‘technika uczenia się’, przez którą rozumie się „chwyt nauczania” [Pfeiffer 2001: 52] lub „umiejętność sprawnego, precyzyjnego, na najwyższym poziomie wykonywania określonych czynności” [Kupisiewicz 2009: 179], albo też jako „learnig teaching strategies”, czyli ‘strategie nauczania’ bądź ‘strategie uczenia się’, definiowane jako sztuka koordynowania działań dla osiągnięcia celu (*Słownik języka polskiego* 2006), jako „sposób nauczania lub uczenia się, wybrany z rozmysłem i świadomie stosowany” [Jastrzębska 2011: 33; Galisson, Puren 2001: 125] bądź też jako „celowe zachowania nauczyciela lub uczącego się zmierzające do ułatwiania zdobywania i przetwarzania informacji” [Filipiak 2012: 73]. Mówiąc o metodach nauczania należy jeszcze wspomnieć o sytuacji częstego, wymiennego stosowania podanych tu pojęć w odniesieniu do nich samych, np. „termin metoda bywa niekiedy używany zamiennie z terminem technika” [Szulc 1997:

130], a strategię i techniki uczenia się, zdaniem Zawadzkiej, są pojęciami tak do siebie zbliżonymi, że często używa się ich wymiennie, chociaż dotyczą innego spojrzenia badawczego. Strategie, jak uważa wspomniana autorka, to pojęcie psycholingwistyczne, które oznacza pewne plany mentalne, psychologiczne sposoby zachowań, mogące zawierać techniki; techniki zaś są pojęciem dydaktycznym i rozumiane są jako zbiór sprawdzonych sposobów efektywnej pracy umysłowej [Zawadzka 2004: 226]. Podobnie skomplikowana jest stratyfikacja metod nauczania. Kupisiewicz wyróżnia następujące grupy metod: metody oparte na obserwacji i pomiarze, metody oparte na posługiwaniu się słowem (opowiadanie, wykład, pogadanka, dyskusja, praca z książką), metody oparte na działalności praktycznej uczniów (laboratoryjna, problemowa, zajęć praktycznych) oraz metodę gier dydaktycznych (sytuacyjna). Okoń podaje inną klasyfikację – wyróżnia cztery grupy metod: metody podające (uczenie się poprzez przyswajanie), problemowe (uczenie się poprzez odkrywanie), waloryzujące (uczenie się poprzez przeżywanie) i praktyczne (uczenie się poprzez działanie) [Okoń 2004: 243]. W swojej publikacji *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* z roku 2003 metody te nazywa jednak nieco inaczej – określa je jako metody asymilacji wiedzy (podające), które wymagają uczenia się przez przyswajanie, oparte są na aktywności poznawczej o charakterze reproduktywnym (zalicza do nich opis, opowiadanie, wykład, pogadankę, dyskusję, pracę z książką, uczenie się programowania); metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (problemowe), które wymagają uczenia się przez odkrywanie i opierają się na twórczej aktywności poznawczej, na rozwiązywaniu problemów (np. metody szczegółowe i klasyczna metoda przypadków, sytuacyjna, burza mózgów, mikronauczanie, gry dydaktyczne); metody waloryzacyjne (eksponujące), które wymagają uczenia się przez przeżywanie i opierają się na aktywności emocjonalno-artystycznej (np. metody szczegółów, impresyjne i ekspresyjne) oraz – jako ostatnie – metody praktyczne, które wymagają uczenia się przez działanie i opierają się na aktywności praktyczno-technicznej zmieniającej otoczenie (np. metody szczegółowe, czyli ćwiczebne i realizacji zadań wytwórczych – projektów). Półturzycki, korzystając ze stratyfikacji Kupisiewicza i Nowackiego, podaje jeszcze inny podział metod nauczania: metody zależne od źródeł wiedzy (źródłem wiedzy mogą być: przedmioty – metoda pokazu; słowo nauczyciela – metoda opisu, pogadanki, wykładu, opowiadania, dyskusji; tekstu drukowanego – praca z podręcznikiem lub z tekstem; środki poglądowe – pokaz; prace praktyczne – omówienie, pokaz, ćwiczenia), metody zależne od etapu w procesie samodzielnego uczenia się i studiowania oraz metody zależne od ich złożoności (metody proste, tj. wykład, dyskusja, pokaz, pogadanka; metody kompleksowe –

metoda nauczania praktycznego – przykłady, demonstracje, a także metoda problemowa). Biorąc zaś za kryterium podziału cele dydaktyczne, Półturzycki proponuje jeszcze inny podział metod. Jeśli za cel dydaktyczny obiera się podanie nowego materiału – proponuje opowiadanie, wykład, pracę z podręcznikiem, demonstracje zjawisk, przedmiotów i środków poglądowych, obserwację, pracę z tekstem, gdy celem jest poszukiwanie wiedzy – przygotowanie referatów, zajęcia laboratoryjne, zadania problemowe, gdy zaś jako cel obierze się utrwalenie wiedzy – to metodami pracy powinny być powtarzanie systematyzujące i ćwiczenia utrwalające. Kontrolując wiadomości, należałoby stosować natomiast metody kontroli ustnej, pisemnej, sprawdziany, egzaminy i testy. Analizując przytoczone klasyfikacje metod dydaktycznych wysnuć można wniosek, że nie ma zgodności co do sposobów podziału metod, gdyż może on być uwarunkowany zwróceniem uwagi na sfery działalności człowieka: biologiczną, poznawczą, emocjonalną i społeczną, na cel, który może być osiągnięty dzięki stosowaniu tej metody, bądź też na pomoce dydaktyczne, opierając się na których stosuje się daną metodę.

Oprócz metod nauczania, w literaturze fachowej znaleźć można jeszcze pojęcie metoda uczenia się, definiowane jako „systematycznie stosowany sposób uczenia się” [Okoń 2004: 245],

jako sposoby postępowania polegające na stwarzaniu uczniom okazji do nauczania się czegoś poprzez np. wysłuchanie wykładu, przeczytanie przez nauczyciela książki czy artykułu, udział w przedstawieniu teatralnym lub dyskusję. Przy czym uczenie się ma charakter okolicznościowy, w przeciwieństwie do nauczania [Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 104].

Metoda uczenia się to również pomaganie uczniowi w budowaniu wewnętrznego modelu uczenia się,

opartego na zasadach metapoznawczych [gdzie] ważne stają się osobisty stosunek [...] do wiedzy i opanowanie przez niego metody tworzenia wiedzy, procedury poznania naukowego, a także umiejętność zarządzania wiedzą i zdobywaną informacją [Filipiak 2012: 147–148].

W definicjach tych widoczne jest podstawowe założenie dydaktyki – organizowanie efektywnego procesu dydaktycznego, czyli aktywizującego wszystkie zmysły uczących się, o czym mówi teoria zapamiętywania autorstwa amerykańskiego pedagoga Edgara Dale. Dale przedstawił w bardzo przejrzysty sposób efektywność sposobów przekazywania informacji i jej zapamiętywania poprzez aktywizowanie poszczególnych zmysłów, co związane jest również z zaangażowaniem uczących się w proces uczenia się. Uczący wykazują najmniejsze zaangażowanie

w proces dydaktyczny wówczas, gdy uczestniczą w zajęciach aktywizujących ich jedynie poprzez sygnały werbalne – kiedy słuchają lub czytają nowe informacje. Rozwijają wówczas sprawności receptywne – rozumienie tekstu słuchanego bądź czytanego, a te nie przyczyniają się do szybkiego zapamiętania nowych informacji (jedynie w około 20 procentach). Jeśli sprawności te będą połączone z bodźcami wizualnymi w postaci obrazu względnie sprawnościami produktywnymi w postaci ćwiczeń czy zadań, których celem jest przygotowanie do budowy wypowiedzi ustnej lub pisemnej, np. poprzez zaznaczanie usłyszaných informacji albo łączenie ich z obrazem – percepcja zapamiętywania wzrasta do 50 procent. Jeśli zaś uczniowie będą musieli na podstawie usłyszanego lub przeczytanego tekstu zbudować własny tekst, np. w postaci streszczenia, notatki albo wziąć udział w dyskusji – zapamiętają nowe informacje w około 80–90 procentach. Wówczas mówi się już o czynnym udziale w procesie dydaktycznym.

Najbardziej efektywną metodą prowadzenia zajęć jest zatem metoda aktywizująca wszystkie zmysły uczących się, a także wymagająca od nich łączenia nabytej wcześniej wiedzy z nowymi treściami oraz doświadczenia w rozwiązywaniu konkretnego przypadku lub problemu. Zatem przytaczane wcześniej w niniejszym artykule hasła nowej szkoły, czyli upodmiotowienie uczących się (skupienie się na ich zainteresowaniach i potrzebach), usytuowanie ich w centrum działania pedagogicznego (dostosowanie metod, zasad, strategii oraz technik nauczania i uczenia się do ich możliwości i potrzeb), stosowanie metody 'uczenia się we współpracy' czy 'uczenia się poprzez działanie' (aktywizowanie wszystkich zmysłów uczących się i pokazanie praktycznego aspektu procesu dydaktycznego, tj. możliwości wykorzystania treści przedmiotu w konkretnych działaniach, jak też wykorzystania własnych doświadczeń w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w trakcie nauki) znajdują również obecnie uznanie w dydaktyce. Podobnie jak przedstawiciele nowej szkoły, współcześni pedagodzy są zdania, że nauczyciele (także akademicy), powinni mieć świadomość swej roli i zadań z niej wynikających – tworzenia sytuacji dydaktycznej respektującej samodzielną, własną aktywność uczącego się (studenta). Zdaniem Okonia nauczyciel powinien dążyć do tego, aby uczniowie przejawiali postawę aktywną, twórczą i operatywną. W tym celu powinien wykorzystać on własną wiedzę oraz odpowiednio przeemyślane i dobrane metody, formy i środki dydaktyczne. Wielu pedagogów uważa ponadto, że na wzrost efektywności procesu dydaktycznego wpływ ma wykorzystanie kilku metod pracy, a nie posługiwanie się jakąś jedną, rzekomo uniwersalną metodą. Każda z nich może być realizowana jako metoda aktywizująca bądź nie, a wszystko zależy od zachowania

nauczyciela, który może określić reakcje wyzwolić lub zablokować. Wykorzystanie metod aktywizujących ujęte zostało w teorii wielostronnego kształcenia, definiowanego jako

kształcenie, które przez rozbudzanie i rozwinięcie zdolności poznawczych, motywacji i życia uczuciowego oraz zdolności do twórczej działalności praktycznej wpływa na rozwój harmonijnie ukształtowanej osobowości [Okoń 2004: 205–206].

W kształceniu wielostronnym ważne jest uaktywnienie uczących się w trzech kategoriach: intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej, które może zachodzić w nauczaniu umożliwiającym przyswajanie gotowych wiadomości, rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych, przeżywanie wartości naukowych, społecznych, moralnych i estetycznych oraz bezpośredni udział w przekształcaniu warunków otoczenia. Metodami, które wykorzystywane są w kształceniu wielostronnym, są metody problemowe, przy czym należy zwrócić uwagę, że użyte tu pojęcie 'metody problemowe' nie jest równoznaczne z pojęciem w podanych wcześniej klasyfikacjach metod. Metody problemowe w nauczaniu wielostronnym, to wszystkie metody, które sprzyjają stosowaniu nowych wiadomości w praktyce, uczą dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów oraz sprawdzania wartości rozwiązania, a przede wszystkim aktywizują intelektualnie. W. Zaczyński zwraca uwagę, że stosowanie metod powodujących rozwiązywanie problemów implikuje aktywność społeczną, a więc formę, w której atrybutem jest samodzielność podmiotu. Nie są one również równoznaczne z aktywizującymi metodami nauczania podanymi przez Jadwigę Krzyżewską, która pojęcia tego użyła do konkretnych metod, strategii i technik multisensorycznego nauczania dzieci i stąd zapewne ich nazwa zagościła już na stałe w dydaktyce ogólnej w nauczaniu szkolnym i akademickim. Do aktywizujących metod wymienionych przez Krzyżewską należą np. metody: 1) integracyjne – mają za zadanie wprowadzić życzliwą, miłą i przyjazną atmosferę w grupie; 2) definiowania pojęć – mają na celu naukę definiowania, wyrażania własnej opinii oraz przyjmowania różnych punktów widzenia (np. burza mózgów, inaczej nazywana fabryką pomysłów, giełdą pomysłów, sesją odroczonego wartościowania, metodą Osborna; mapa pojęciowa, inaczej zwana mapą myśli, mapą mózgu lub metodą Buzana; kula śniegowa, inaczej zwana dyskusją piramidową); 3) hierarchizacji – uczą porządkowania wiadomości ze względu na ich ważność (np. piramida priorytetów), 4) twórczego rozwiązywania problemów – uczą podejścia do problemów w sposób twórczy, kreatywny, rozwijają umiejętność dyskusji (np. metoda sześciu kapeluszy, zwana inaczej metodą De Bono), 5) współpracy – kształtują umiejętność współpracy,



zdolność do akceptacji różnic pomiędzy ludźmi (np. układanka); 6) diagnostyczne – uczą rozpoznawania problemu, zbierania argumentów, analizowania, prognozowania (np. metaplan); 7) dyskusyjne – uczą dyskusowania, zajmowania stanowiska poszanowania odmiennego zdania (np. debata za i przeciw); 8) rozwijające twórcze myślenie – kształtują myślenie niekonwencjonalne (np. fabuła z kubka); 9) grupowego podejmowania decyzji – kształtują umiejętność podejmowania decyzji w grupie (np. drzewko decyzyjne); 10) planowania – uczą planowania i organizowania działań (np. gwiazda pytań); 11) gry dydaktyczne – uczą respektowania ustalonych reguł i osiągania ściśle określonego wyniku, poszanowania przyjętych norm, współdziałania (np. magiczny kalkulator); 12) przyspieszonego uczenia – pomagają w nauce szybkiego czytania (np. haki pamięciowe, łańcuchowa metoda skojarzeń) oraz 13) ewaluacyjne – pozwalają na ocenę własnej pracy, a także na przyjęcie krytyki (np. termometr uczuć). Krzyżewska zastrzega jednak, że o efektywności nauczania ww. metodami aktywizującymi decyduje przygotowanie merytoryczne nauczyciela, jego cechy charakteru czy jego interakcja z uczniami. Uczeń staje się aktywny, gdy proponowane mu formy zajęć są dla niego atrakcyjne, zgodne z jego zainteresowaniami, kiedy ma poczucie bezpieczeństwa i może realizować własne pomysły oraz osiągać wyznaczone sobie cele. W literaturze dotyczącej kształcenia dorosłych nie pojawia się zbyt często pojęcie 'aktywizujących metod nauczania', jeśli już to rozumiane są one jako metody problemowe należące do wymienianych w przytoczonych wyżej klasyfikacjach grupy metod opartych na słowie bądź na działalności praktycznej (klasyfikacja Kupisiewicza) lub do metod asymilacji wiedzy, samodzielnego dochodzenia do wiedzy czy metod praktycznych (klasyfikacja Okonia). I tak aktywizującą metodą nauczania może być np. wykład problemowy, różne rodzaje dyskusji, metoda przypadku, metoda laboratoryjna, gry dydaktyczne, burza mózgów, a w końcu metody praktyczne, typu projekt i ćwiczenia. Analizując podane metody, zauważyć można, że często rozumiane są one w kształceniu akademickim jako formy zajęć, np. wykład i ćwiczenia. W dydaktyce mogą być również metodą, jeśli ich celem jest aktywny udział uczących się w rozwiązywaniu problemu lub kontrowersyjnego przypadku. Traktując wykład jako aktywizującą metodę nauczania należy brać pod uwagę zatem wykład problemowy, mający na celu przedstawienie jakiegoś zagadnienia do dyskusji. Dyskusja, której celem jest próba wypracowania wspólnego stanowiska możliwego do przyjęcia przez obie strony, może być również stosowana na zajęciach typu ćwiczenia. Może mieć wówczas formę: a) dyskusji konferencyjnej, gdzie temat podstawowy dzieli się na zagadnienia szczegółowe, omawiane w zespołach problemowych, a następnie wyniki dyskusji przedstawiane są na ogólnym forum,

b) okrągłego stołu, która polega na swobodnej, nieformalnej wymianie poglądów na pewien wybrany temat między prelegentami a uczestnikami stołu, c) śnieżnej kuli – służy definiowaniu pojęć, pozwala każdemu słuchaczowi na sprecyzowanie i zaprezentowanie własnego zdania (definicji, stanowiska), poznanie zdania innych, a także daje możliwość przedyskutowania danego pojęcia, uściślenia jego rozumienia, negocjowania zapisu, d) dyskusji panelowej, inaczej zwanej panelem lub dyskusją obserwowaną, której celem jest wymiana zdań pomiędzy dwoma gremiami: dyskutującymi (eksperti – panel) i słuchającymi (audytorium – uczący się), składająca się z dwóch części: w pierwszej części spotkania wypowiadają się eksperci, następnie odbywa się między nimi dyskusja, w części drugiej głos w dyskusji może zabrać każdy uczestnik [Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 38].

Na zajęciach ze studentami, prowadzonych w formie ćwiczeń bądź wykładów, można również wykorzystać metodę przypadku. Dzięki niej studenci uczą się analizować trudne i problematyczne przypadki, wysnuwać z tej analizy wnioski i rozwiązywać problemy. Podobne założenia spełnia metoda sytuacyjna. Jej celem jest wprowadzenie studentów w jakąś złożoną sytuację, za której takim lub innym rozwiązaniem przemawiają jakieś racje za i przeciw. Zadaniem uczących się jest zrozumieć tę sytuację oraz podjąć decyzję w sprawie jej rozwiązania, a następnie przewidzieć skutki tej decyzji bądź innych ewentualnych rozwiązań. W kształceniu akademickim często stosowaną metodą jest metoda laboratoryjna służąca wykształceniu umiejętności przeprowadzenia jakiegoś doświadczenia, a także burza mózgów – kształcąca umiejętność wyrażania własnej opinii. Podczas gdy metoda laboratoryjna znajduje zastosowanie przede wszystkim w naukach ścisłych, burzę mózgów można stosować na wszelkiego rodzaju zajęciach. Do powszechnie, choć często nieświadomie, stosowanych przez nauczycieli metod aktywizujących, należy metoda projektowa, potocznie określana jako tzw. projekt, np. przygotowanie prezentacji multimedialnej. Celem tej metody jest wykształcenie umiejętności (samodzielne lub w zespole zadaniowym) zaplanowania, przygotowania, przeprowadzenia i zaprezentowania jakiegoś konkretnego zagadnienia. Zaletą stosowania tej metody jest kształcenie poczucia obowiązkowości, odpowiedzialności, kooperacji i operatywności – cech potrzebnych każdemu człowiekowi w życiu [Rapacka 2008: 24; 2010: 32; 2012: 52; 2013: 47]. Najczęściej stosowaną metodą nauczania studentów – przynajmniej w teorii, gdyż jest ona często mylona z formą zajęć – jest metoda ćwiczeń praktycznych. Metoda ta ma kształcić umiejętność praktycznego zastosowania wiedzy teoretycznej w ćwiczeniach symulujących sytuacje z życia codziennego. Natomiast najrzadziej stosowaną w nauczaniu dorosłych metodą aktywizującą jest z pewnością metoda gier dydaktycznych. Dzieje się tak z uwagi na fakt, że pojęcie ‘gra’

lub 'zabawa' kojarzy się zwykle z nauczaniem dzieci bądź młodzieży szkolnej i jako metoda pracy uważana jest przez dorosłych za mało poważną, choć spełnia wszystkie cechy aktywizującej metody nauczania. Umiejętnie przeprowadzone gry i zabawy językowe, których celem jest automatyzacja konkretnych zagadnień leksykalno-gramatycznych czy kształcenie kompetencji komunikacyjnej [Lohfert 1993], świetnie sprawdzają się w nauczaniu dorosłych języków obcych. Do metod kojarzonych natomiast najczęściej z nauczaniem dorosłych należy z pewnością metoda praktyk (studenckich) oraz mikronauczanie, mające skonfrontować wiedzę teoretyczną z praktyką zawodową [Kołodziejczyk, Rapacka, Salski 2003: 187–198]. Celem tych metod jest nauczenie uczenia się poprzez nauczanie – czyli kształcenie umiejętności zaplanowania, przygotowania, przeprowadzenia i oceny działalności praktycznej w konkretnych sytuacjach życiowych, zawodowych, społecznych. Metody te realizują ponadto postulaty pedagogiki humanistycznej oraz kształcenia wielostronnego: uczenia się poprzez działanie, współpracę czy nauczanie innych, co jest szczególnie ważne w pedeutologii. Dzięki metodzie projektowej, *microteachingu* i praktykom studenckim adepci zawodu nauczyciela zyskują możliwość aktywnego zdobywania wiedzy mającej zastosowanie w praktycznych działaniach.

Konkludując stwierdzić należy, że nauczyciel (również akademicki) ma ogromne możliwości stosowania różnorodnych 'aktywizujących' metod nauczania w procesie dydaktycznym. Musi jednak pamiętać o charakterystyce grupy docelowej, do której powinien dopasować wszelkie działania dydaktyczne – studentów znajdujących się na pograniczu okresu młodzieńczego i wczesnej dorosłości. Praca z taką grupą docelową wymaga powiązania wiedzy z zakresu pedagogiki i andragogiki, gdyż studenci prezentują różne modele uczenia się. W warsztacie nauczyciela zajmującego się kształceniem dorosłych musi znaleźć się wiedza z zakresu formułowania celów i określania efektów kształcenia, doboru treści nauczania wzbudzających zainteresowanie u uczących się, a także wyboru pomocy dydaktycznych adekwatnych do ich poziomu i możliwości. Nauczyciel pracujący z dorosłymi musi również wiedzieć, jakie metody nauczania należy stosować, aby wzbudzić w grupie docelowej potrzebę samorealizacji, motywację, zainteresowanie i aktywność poznawczą, które z nich są odpowiednie dla danego typu i formy zajęć, a które aktywizują wszystkie zmysły, dzięki czemu wzrasta efektywność organizowanego przezeń procesu dydaktycznego. Nauczyciel pracujący z dorosłymi musi zatem posiadać odpowiednie kompetencje merytoryczne, pedagogiczne, dydaktyczne, metodyczne i osobowościowe [Coste, North, Sheils, Trim 2001: 94–123; Okoń 2004: 298–299; Kupisiewicz 1978: 16–26; Jung 2001: 146; Kuziak 2008:

10; Pfeiffer 2001: 194–199], które w połączeniu z wiedzą z zakresu andragogiki umożliwią zaplanowanie i przeprowadzenie efektywnego procesu dydaktycznego dla studentów.

## Literatura

- Altet M., 1997, *Les pédagogies de l'apprentissage*, PUF, Paris.
- Arends R. I., 1994, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- Bacus A., Romain C., 1992, *Développez votre créativité*, Marabout, Bruxelles.
- Bruner J. S., 1961, *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner J. S., 1974, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasińska, PIW, Warszawa.
- Bruner J. S., 1978, *Poza dostarczone informacje. Studia psychologii poznania*, przeł. B. Mroziak, PWN, Warszawa.
- Brzezińska A., 2004, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J., 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli, Warszawa.
- Dembo M. H., 1997, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa.
- Dewey J., 1967, *Wybór pism pedagogicznych*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Erikson E. H., 1959, *Identity and the life cycle*, International Universities Press, New York.
- Erikson E. H., 2012, *Dopełniony cykl życia*, Helion, Gliwice.
- Filipiak E., 2012, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Sopot.
- Fontana D., 1992, *Psychology for teachers*, Macmillan, Basingstoke.
- Fontana D., 1998, *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Galisson R., Puren C., 2001, *La formation en question*, CLE International, Paris.
- Greening T., 1984, *Commentary by the editor*, „Journal of Humanistic Psychology”, 41, 3–6.
- Gryniuk-Toruń I., 2002, *Wspomaganie ucznia w rozwoju osobowym jako cel edukacji*, „Annales Univeritatis Mariae Curie-Skłodowska”, 15.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., 2000, *Psychologia rozwoju człowieka, t. 2, Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ingarden R., 1987, *Książeczka o człowieku*, Instytut Wydawniczy Pax, Kraków.
- Jastrzębska E., *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*, Impuls, Kraków 2011.
- Jenkins H. O., 1991, *Getting it right. A handbook for successful school leadership*, Blackwell, Oxford.
- Jung L., 2001, *99 Stichwörter zum Deutschunterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A., 2009, *Edukacja dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kołodziejczyk H., Rapacka S., Salski Ł., 2003, *Projekt Micro-teaching: alternatywna możliwość przygotowywania studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych do odbywania praktyk pedagogicznych*, „Rocznik Edukacji Alternatywnej” [Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Kupieckiej], 1 (02): 187–198.

- Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., 2006, *Skala inteligencji Wechslera dla dzieci (WISC-R) w praktyce psychologicznej*, PWN, Warszawa.
- Krapiec M. A., 1991, *Dzieła: Ja – Człowiek*, Wyd. KUL, Lublin.
- Krzyżewska J., 1998, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. 1, Agencja Usługowa „Omega”, Suwałki.
- Kupisiewicz C., 1978, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kupisiewicz C., 2006, *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kupisiewicz C., 2010, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Impuls, Kraków.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., 2009, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kuziak M., 2008, *Sztuka mówienia. Poradnik praktyczny*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa–Bielsko-Biała.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., 2003, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Levinson D. J., Darrow C. N., Klein E. B., Levinson M., 1978, *Seasons of a man's life*, Random House, New York.
- Lohfert W., 1993, *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Maslow A. H., 1987, *Motivation and personality*, Third Edition, Harper & Row, New York.
- Maslow A. H., 2013, *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Maslow A. H., Sutich A., 1961, *Editoris preface*, „The Journal of Humanistic Psychology”, 1.
- Nęcka E., 2001, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Nęcka E., 2004, *Inteligencja*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, t. 2: 721–760.
- Okoń W., 2003, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Okoń W., 2004, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pachociński R., 1998, *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, Warszawa.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań.
- Półturzycki J., 2014, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Rapacka S., 2003, *Uczymy się poprzez współpracę*, „Post scriptum” [Wydawnictwo Szkolne PWN], 3: 7–8.
- Rapacka S., 2008, *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I–VI szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.
- Rapacka S., 2010, *Program nauczania języka niemieckiego w klasach I–III gimnazjum. Kurs kontynuacyjny. Zgodny z NPP*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.
- Rapacka S., 2012, *Program dla szkół ponadgimnazjalnych. Kurs podstawowy i kontynuacyjny na podstawie serii Hier und da, zgodny z NPP*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.
- Rapacka S., 2013, *Nie tylko o metodzie projektowej*, [w:] *Tworczy Uniwersytet – Twórczy Student. Przewodnik dla studentów Uniwersytetu Łódzkiego*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- Sajdak A., 2013, *Paradygmaty kształcenia studentów i wpierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Impuls, Kraków.
- Siuta J. (red.), 2009, *Słownik psychologii*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków.
- Stern H. H., 1983, *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Strykowski W., 2004, *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, eMPI2, Poznań.

- Szulc A., 1997, *Słownik dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Śliwerski B., 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków (wyd. IV – 2004; wyd. VII – 2011).
- Tomaszewski T., 1963, *Wstęp do psychologii*, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T., 1968, *Problemy i kierunki współczesnej psychologii*, PWN, Warszawa.
- Włodowski R. J., 1985, *Enhancing adult motivation to learn*, San Francisco.
- Wojtyła K., 1976, *Osoba: podmiot i wspólnota*, „Roczniki Filozoficzne” , 24, 2: 5–39.
- Wołoszyn S., 2009, *Kultura umysłowa i reformy w epoce oświecenia*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zaczyński W. P., 2002, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa.
- Zawadzka E., 2004, *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Impuls, Kraków.

## **Activating methods in adult education. In other words, how to help students find the will to study (summary)**

The progress of civilization and the economic, social, and cultural transformations resulting from it are behind the changes occurring in people and influencing their opportunities and needs. Those changes are triggered by the people striving to adapt to the new situation by acquiring knowledge, experiences, and skills, which help them find themselves in the existing reality. It is that need to acquire knowledge and the ability to employ it in life, which in effect leads to changes occurring in the entire personality, that is one of the basic human needs described by the psychologists and one of the key goals of the education process. Teacher responsible for organizing that process first of all should be acquainted with characteristics of the target group, for which all the didactic activities need to be adapted. In case of a university teacher the target group are students, who are on the verge of their transition from adolescence to early adulthood. Because the students employ various learning models, work with such a target group requires the teacher to be able to combine the knowledge from pedagogy and andragogics areas. The teacher working with adults needs to be familiar with such tools as knowledge about developing the objectives and defining education results, selection of content that is interesting to the students and of teaching aids adequate to the needs, levels, and abilities of the students. Teacher working with adults must also know what kind of teaching methods ought to be used in adult education, what methods are suitable for a given type of classes, and what methods help to activate all the senses, which in turn raises the effectiveness of the didactic process he/she organizes. Teacher then ought to be competent in the content, pedagogy, didactics, and methodology areas, as well as should be able to combine those competences with the knowledge from the area of andragogics.